

Merkens, Hans; Classen, Gabriele; Bergs-Winkels, Dagmar
Familiale und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst in der Jugendarbeit

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 93-110



Quellenangabe/ Reference:

Merkens, Hans; Classen, Gabriele; Bergs-Winkels, Dagmar: Familiale und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst in der Jugendarbeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 93-110 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69758 - DOI: 10.25656/01:6975

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69758>

<https://doi.org/10.25656/01:6975>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 1 – Januar/Februar 1997

Thema: Jugend und Familie

- 3 HANS MERKENS
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 7 JÜRGEN ZINNECKER
Streßkinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern
- 35 HARALD UHLENDORFF/LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD
Familie in Ost- und West-Berlin – Erziehungseinstellungen und
Kinderfreundschaften
- 55 ELKE WILD/KLAUS-PETER WILD
Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation
- 79 PETRA BUTZ/KLAUS BOEHNKE
Auswirkungen von ökonomischem Druck auf die psychosoziale
Befindlichkeit von Jugendlichen. Zur Bedeutung von Familien-
beziehungen und Schulniveau
- 93 HANS MERKENS/GABRIELE CLASSEN/DAGMAR BERGS-WINKELS
Familiale und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst
in der Jugendzeit

Weitere Beiträge

- 113 HEIDI KELLER
Eine evolutionsbiologische Betrachtung der menschlichen
Frühentwicklung

Diskussion: Autonomisierung von Schule als Reformstrategie

- 131 PETER M. ROEDER
Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundeslän-
dern
- 149 SIBYLLE BEETZ
Autonome öffentliche Schule – Diskussion eines Auftrags zur
Schulentwicklung

Besprechungen

- 167 HARTMUT VON HENTIG
Jerome Bruner: The Culture of Education
- 170 LUCIEN CRIBLEZ
Frank-Olaf Radtke: Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung
- 173 ULRICH PAPENKORT
Wolfgang Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik
- 176 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung; Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Aufklärung
- 180 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Christine Mayer (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen

Dokumentation

- 183 Pädagogische Neuerscheinungen

Familiale und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst in der Jugendarbeit

Zusammenfassung

In einer kulturvergleichenden Untersuchung wird ein theoretisches Modell zur Konstituierung des Selbst bei Jugendlichen, in Anlehnung an ein Modell von KREUTZ (1989), empirisch geprüft. Schule und Familie als Institutionen und deren Interaktionsordnungen werden in ihrer Wirkung auf das Selbst von Jugendlichen untersucht. Grundlage der Prüfung waren Daten aus drei Stichprobenerhebungen einer Ost-West-Studie bei 12- bis 16jährigen Schuljugendlichen. Dabei konnte die Grundstruktur des Modells repliziert werden.

1. Theoretischer Rahmen

1.1 Zum Konzept des Selbst

Beim Selbst handelt es sich um ein Konstrukt, welches zu wesentlichen Teilen aus der Psychologie übernommen wird und eine große Affinität zum Konstrukt der Identität aufweist. Ähnlich wie bei der Kategorie der Identität bei MEAD (1975) wird angenommen, daß das Selbst sich als Reaktion auf wahrgenommene Umwelteinflüsse entwickelt. Insofern läßt sich der hier verfolgte Ansatz der von WILBERT (1989, S. 817) geforderten Konzentration auf ein sozialwissenschaftliches Identitätskonzept als Theorieplattform zuordnen.

HAUSSER (1983, S. 57) unterscheidet drei Komponenten der Identität, die in einer komplexen Interdependenzbeziehung angeordnet sind: Selbstkonzept, Selbstwert und Kontrollüberzeugung. Der Nachteil des Modells muß darin gesehen werden, daß die Komplexität eine empirische Überprüfung sehr erschwert. Deshalb wird es im folgenden dahingehend abgewandelt, daß das Selbst mit den Komponenten Selbstkonzept, psychosoziale Befindlichkeit und Wertvorstellungen konstruiert wird (vgl. MERKENS i. Vorb. b). Das Selbstkonzept wird als Gesamtheit der Sichtweisen, die eine Person von sich selbst geformt hat, konzeptualisiert (vgl. FILIPP 1980, S. 106; RICE 1993, S. 246). Dabei wird nicht angenommen, daß das Selbstkonzept eine universelle Struktur hat, sondern daß es subjektspezifische Varianten aufweist (vgl. HAUSSER 1983, S. 64): Die je individuelle Strukturierung wird als kontingent begriffen. Selbstkonzepte lassen sich nochmals nach institutionenbezogenen und eher allgemeinen Ansichten von sich selbst unterscheiden (vgl. GRIFFIN/CHASSIN/YOUNG 1981; FEND 1984). Aus Gründen der Ökonomie haben wir die zweite Variante gewählt.

Anstelle des Selbstwertgefühls wird die psychosoziale Befindlichkeit eingeführt. Ähnlich wie bei Selbstkonzept und Selbstwertgefühl steht auch hier noch eine klare Definition aus (vgl. BOEHNKE/SOHR 1993, S. 144; HELSPER 1993,

S. 363f.). Gegenüber Konzepten wie der psychischen (SCHWARZER 1990) oder seelischen Gesundheit (BECKER 1989) ist der Vorteil dieses Konstrukts darin zu sehen, daß es die Bedeutung der sozialen und gesellschaftlichen Situation für das Befinden mit einschließt (vgl. BOEHNKE/SOHR 1993, S. 145). Damit wird auch einer der wesentlichen Forderungen von LÜDERS (1984) sowie von SCHEFOLD und HORNSTEIN (1993) Rechnung getragen. Psychosoziale Befindlichkeit thematisiert die Sicht des Selbst in Relation zu anderen. Sie wird in unserem Modell mit Hilfe dreier verschiedener Indizes erfaßt: Selbstwirksamkeitserwartung, die Tendenz, sich sozial zu vergleichen, und Egozentrismus. Eine starke Tendenz, sich sozial zu vergleichen, spricht für ein positives Aktivationspotential, das sich, wie JESSOR und JESSOR (1977) feststellen, positiv auf die Entwicklung in der Jugend auswirkt. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung ist, wie bereits BANDURA (1977) belegt hat, ein Indikator dafür, daß solche Personen mit dem Leben besser zurechtkommen (vgl. auch BANDURA u. a. 1980). Egozentrismus steht hier für eine Tendenz, die sich damit umschreiben läßt, daß der Zweck die Mittel heiligt. Eine hohe Ausprägung deutet also eher auf eine problematische Persönlichkeit hin.

Die Wertvorstellungen sind einerseits in das Modell aufgenommen worden, weil die Entwicklung eines Werte- und Normensystems zu den Aufgaben in der Jugendzeit zählt (vgl. HAVIGHURST 1972; OERTER 1987; HURRELMANN 1994). Andererseits läßt sich für das Selbst, wie es hier konzeptualisiert wird, ein handlungsregulierender Einfluß nachweisen, wie HAGAN, MERKENS und BOEHNKE (1995) zeigen konnten. Das heißt, es wird davon ausgegangen, daß die Passung zwischen Selbst und Umwelt Ergebnis eigenen Handelns innerhalb der in der Umwelt gesteckten sozialen und physikalischen Grenzen ist (vgl. SILBEREISEN/REITZLE 1987; SILBEREISEN/KASTNER 1986). Das stimmt auch mit dem Konzept der Selbstdetermination von DECI und RYAN (1994) überein.

Bei den Wertvorstellungen werden vier verschiedene Dimensionen unterschieden: Individualismus, Kollektivismus sowie Leistungsorientierung und Religiosität. Die Beschreibung der Komponenten und der Dimensionen der einzelnen Komponenten läßt erkennen, daß im Vergleich zu JESSOR und JESSOR (1977) ein Übergewicht an antreibenden Dimensionen und ein Untergewicht an kontrollierenden im Modell enthalten ist. Von den kontrollierenden ist nur die Dimension Religiosität aufgenommen worden. Sie übt aber, wie die weiteren Analysen gezeigt haben, keinerlei Einfluß innerhalb des Modells aus und weist bezüglich der Zusammenhänge des Handelns keine Beziehungen auf. Deshalb fehlt sie in den hier vorgestellten Analysen. Wie JESSOR und JESSOR (1977) zeigen konnten, gibt es zwischen antreibenden und kontrollierenden Variablen im Selbstkonzept keine nennenswerten Beziehungen. Das läßt verstehen, warum sich für die Religiosität mit den anderen Komponenten und Dimensionen des Modells keine statistisch bedeutsamen Relationen ausgebildet haben.

Es handelt sich um ein Modell, mit dem allein Beziehungen zwischen antreibenden Variablen geprüft werden können. Dies ist eine Differenz zu den mehrheitlich kontrollorientierten Modellierungen des Selbst in der Psychologie, die sicherlich dadurch mit verursacht worden ist, daß ein großer Teil der Arbeiten abweichendes Verhalten und dessen mögliche psychische Ursachen zum Thema hat. Geht es um die Ausschöpfung von Entwicklungspotentialen, dann dürfte den antreibenden Variablen größere Bedeutung zukommen.

Nachgewiesenermaßen unterliegt das Selbst in der Jugendphase Veränderungen in der Form, daß das Selbstbild, welches als Reflexion über das eigene Selbst zu verstehen ist, mit zunehmendem Alter realistischer wird (vgl. OERTER 1987) und sich stabilisiert (vgl. CHIAM 1987; ELLIS/DAVIS 1982; FEND 1994). Bezüglich der Entwicklung des Selbst wird angenommen, daß diese sich zwar lebenslang vollzieht, sich aber dennoch in einzelnen Phasen des Lebensverlaufs besondere Akzente ermitteln lassen (ERIKSON 1988; HAVIGHURST 1972; HURRELMANN 1994; KOHLBERG 1969; OERTER 1987).

Der Forschungsstand legt nahe, das Selbst als autopoietisches System zu begreifen (vgl. LUHMANN 1984). Autopoietische Systeme sind selbstreferentiell und verhalten sich nach dem Muster geschlossener Systeme, d. h., sie bilden allenfalls sparsame Beziehungen zu ihrer Umwelt aus (FEND 1994). Offene Systeme wären demgegenüber in ihrer inneren Verfaßtheit weitgehend von der Umwelt abhängig (PEARSON 1993, S. 278ff.). Die Entscheidung für den Ansatz autopoietischer Systeme im hier verstandenen Sinn wird unterstützt durch Befunde, die YOUNISS und SMOLLAR (1985, S. 170) berichten. Sie trennen die Entwicklung des Selbst von den Beziehungen zu anderen Personen oder Gruppen und nehmen für beide Prozesse an, daß sie simultan und miteinander verknüpft ablaufen.

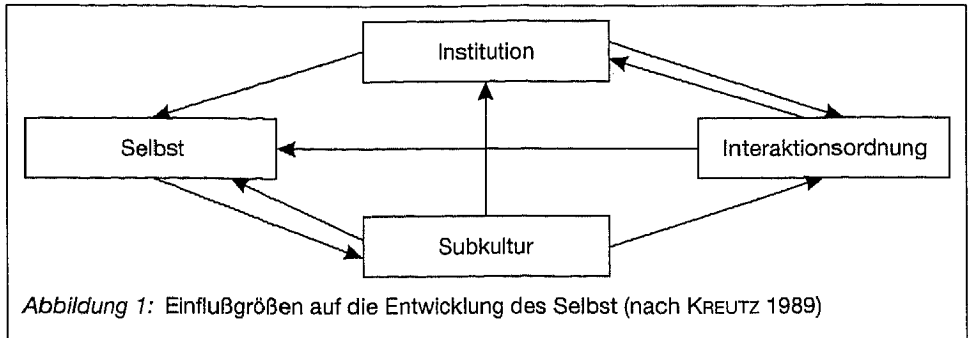
Dieses Schichtmodell des Selbst, das in einer anderen Untersuchung empirisch gewonnen worden ist, liegt nunmehr analog zu Überlegungen von DURKHEIM (1984), wonach sich Typen nicht empirisch durch das Studium der Individuen und Klassifikationen von dabei beobachteten Verhaltensweisen gewinnen lassen, sondern theoretisch vorgegeben werden müssen, der Untersuchung zugrunde. Es wird eine Bestätigung der früher erhaltenen Resultate erwartet.

1.2 Die Konstituierung des Selbst

Während die handlungsregulierende Funktion des Selbst in den verschiedensten Varianten von Operationalisierungen gut dokumentiert ist (vgl. z.B. JESSOR/JESSOR/FINNEY 1973; JESSOR/JESSOR 1977; SILBEREISEN/REIZLE 1987), ist der Konstituierung des Selbst weniger Aufmerksamkeit gewidmet worden. Besondere Probleme bereitet es dabei, verschiedene interne Komponenten in Beziehung zueinander zu setzen sowie Außenbeziehungen als relevant nachzuweisen, weil sich die bisherige Forschung eher auf die Untersuchung einzelner Komponenten beschränkt hat.

Im Modell wird davon ausgegangen, daß es einen Einfluß des Selbstkonzeptes auf die psychosoziale Befindlichkeit und einen weiteren Einfluß der psychosozialen Befindlichkeit auf Wertvorstellungen gibt. Von Interesse war bei der Erstellung, daß eine Beziehung des Selbstkonzeptes, zumindest für die antreibenden Komponenten, die im Modell allein noch vorhanden sind, zu den Wertvorstellungen nicht bedeutsam war, demgegenüber eine enge Beziehung zwischen Selbstkonzept und psychosozialer Befindlichkeit einerseits sowie psychosozialer Befindlichkeit und Wertvorstellungen andererseits nachgewiesen werden konnte. Die Einfügung der psychosozialen Befindlichkeit war also erforderlich, um interne Relationen darstellen zu können (vgl. Abb. 2).

Aus pädagogischer Sicht im Sinne einer sozialökologischen Verortung (BRON-



FENBRENNER 1989; BAACKE 1993) interessiert vor allem, ob es gelingt, Außeneinflüsse auf das Selbst nachzuweisen, weil nur so der Handlungszusammenhang für die Konstituierung des Selbst dargelegt werden kann.¹ Hierzu ist ein Schema (Abb. 1) hilfreich, welches KREUTZ (1989, S. 177) vorgestellt hat. Im Unterschied zu FEND (1994) werden nicht nur Variablen aufgenommen, die die Eigendynamik bzw. Selbstreflexion erfassen. Vielmehr werden zusätzlich Wahrnehmungen von Außenbeziehungen des Selbst mit eingeschlossen.

Leider kann das Modell nicht vollständig getestet werden, weil in den Daten, auf deren Basis die folgende Analyse durchgeführt wird, alle Informationen zur Subkultur fehlen, in der die befragten Schuljugendlichen aufwachsen. Deshalb kann nur die obere Hälfte des Modells einbezogen werden. Vor dem Hintergrund der von LÜDERS (1984) und SCHEFOLD und HORNSTEIN (1993) kritisierten Mängel pädagogischer Jugendforschung ist dieser erzwungene Verzicht bedauerlich, weil der gesellschaftliche Zusammenhang auf diese Weise in der Untersuchung nicht berücksichtigt werden kann.

Das restliche Schema wird bezüglich möglicher Beziehungen des Selbst zur Umwelt die folgende Analyse leiten. Dabei sind prinzipiell drei verschiedene Arten von Beziehungen zu unterscheiden, wenn man personen- und organisationsorientierte Beziehungen als Ausgangspunkt wählt: Relationen zur Familie, zur Schule und zu den Peers.

Gemäß WILLIS und VAUGHAN (1989, S. 322f.) findet während der Adoleszenz der Übergang von Erwachsenen- zu Peer-Netzwerken statt, d.h., der Gruppe der Peers kommt in dieser Phase ein besonderer Einfluß auf die Entwicklung des Selbst zu. Diskussionen der möglichen Beziehungen zwischen Familie und Peer-Gruppen finden sich bei PARKE und LADD (1992), die den Einfluß der Eltern auf die Freundschaften und Bezugsgruppen ihrer Kinder in den Mittelpunkt stellen. Zwischen den verschiedenen Mikrosystemen, an denen die Jugendlichen teilhaben, besteht also ein Mesosystem der Art, daß die Teilhabe nicht unabhängig erfolgt, sondern innerhalb eines Bedingungsgefüges zu verorten ist (vgl. BRONFENBRENNER 1981).

Schule, insbesondere das Verhalten von Lehrern, ist nach JERUSALEM (1984) ebenfalls eine Institution, die das Selbst von Jugendlichen beeinflusst. Er berich-

1 In einer klassischen Studie zum abweichenden Verhalten konnte z. B. HIRSCHI (1969) einen Einfluß der Außenkontrolle bei Jugendlichen auf deren deviantes Verhalten zeigen.

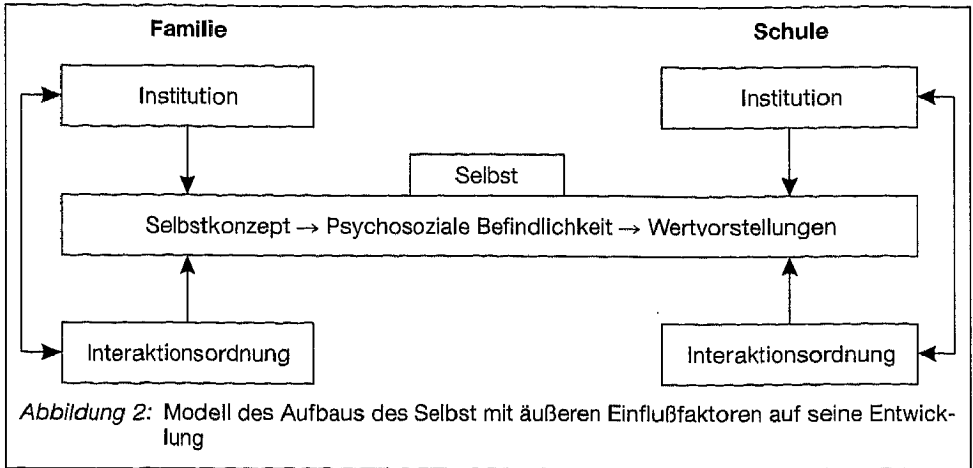
tet von der unterschiedlichen Entwicklung des Begabungsselbstbildes und des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen in Abhängigkeit davon, ob Lehrer individuelle Leistungsrückmeldungen oder soziale Bezugsnormen bevorzugen. Im Kern handelt es sich also um ein institutionenbezogenes Selbstkonzept. Auch im Fall der Schule existiert ein Mesosystem zur Familie, das allein schon daraus resultiert, daß sowohl die Schulform als auch innerhalb der Form die einzelne Schule in der Sekundarstufe I im Rahmen bestimmter Vorgaben frei gewählt werden können. Dabei spielt die Familie in der Regel eine entscheidende Rolle.

Zwischen den Institutionalisierungen Familie, Schule und Peer-Gruppen gibt es demnach nochmals ein komplexes Bedingungsgefüge mit einer Reihe von Interaktionsbeziehungen. Weil die Informationsdichte zur Peer-Gruppe in den Daten nicht hinreichend ist, kann dieses Gefüge nicht in der Untersuchung abgebildet werden. Das ist kein so großer Mangel, da die Untersuchung am Beginn der Jugendphase plazierte wurde und deshalb das Peer-Gruppen-Netzwerk erst in Ausbildung ist. Das legt eine Konzentration auf die Familie und deren Beziehungen zum Selbst schon vom Ansatz her nahe. Ein Zusammenhang von Familie und Verhaltensweisen Jugendlicher ist in der Literatur gut dokumentiert (BAHR/WANG 1992; HURRELMANN 1994). Neben der Vorbildfunktion der Eltern (vgl. COLLINS 1992) spielt ein harmonisches, interessiertes Familienklima eine wichtige Rolle bei der Herausbildung eines positiven Selbstkonzeptes (vgl. RICE 1993). Neben der Familie wird auch die Schule in dem folgenden Modell, das der Analyse der Daten zugrunde gelegen hat, einbezogen.

Für Gesellschaften, in denen es eine eigenständige Jugendphase gibt, wird dieser modellhaft skizzierte Zusammenhang als gegeben angenommen (vgl. Abb. 2). Mit Hilfe der folgenden Datenanalyse soll geprüft werden, ob er sich empirisch bestätigen läßt.

Das Modell von Abbildung 1 ist in Abbildung 2 insoweit integriert, als die Unterscheidung Institution und Interaktionsordnung sowohl für Familie als auch für Schule übernommen worden ist. Die Annahme lautet, daß die familiäre Interaktionsordnung und die Verfaßtheit der Institution Familie einen Einfluß auf das Selbstkonzept ausüben und die Schule mit ihrer Interaktionsordnung und ihrer Verfaßtheit innerhalb des Selbst wiederum die sich ausbildenden Wertvorstellungen beeinflußt. Da das Selbst als autopoietisch agierend angenommen wird, werden solche Einflüsse nicht als besonders groß angesehen werden. Sie sollen zwar in der Jugendzeit systematisch wirken, nicht aber die Entwicklung determinieren.

Frühere Ergebnisse einer Prüfung dieses Modells auf der Basis von Stichproben aus verschiedenen ost- und zentraleuropäischen Ländern mit Hilfe von Korrelations- und Regressionsanalysen (MERKEN'S i. Vorb. b) zeigten, daß die Einflüsse auf die Wertorientierungen Kollektivismus, Individualismus und Leistungsorientierung unterschiedlich sind. Die Wertvorstellungen Individualismus und Leistungsorientierung wurden geprägt durch den Einfluß der Familie. Beim Kollektivismus zeigte sich im Unterschied zu den anderen beiden Wertvorstellungen ein Einfluß der Familie und der Schule. Deshalb wurde das in den Abbildungen 1 und 2 vorgestellte theoretische Modell modifiziert und nunmehr an neuen Stichproben überprüft. Beziehungen des Selbstkonzeptes und der psychosozialen Befindlichkeit zur Schule konnten nicht nachgewiesen werden. Das stimmt mit dem bisherigen Stand der Forschung überein: Danach gibt es einen



Einfluß der Schule in Richtung schulbezogenes Selbstkonzept und schulbezogene psychosoziale Befindlichkeit, nicht aber auf allgemeine Operationalisierungen dieses Konstruktes (FEND 1984; HELSPER 1993).

Für die Wertvorstellungen Individualismus und Leistungsorientierung wurde nur ein Einfluß der Familie geprüft.²

Für die Wertvorstellung Kollektivismus wurde zusätzlich der Einfluß der Schule angenommen.

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Modelle formulieren wir für die Konstituierung des Selbst folgende drei Hypothesen:

- H₁: Es gibt einen Einfluß der familialen Sozialisation im Sinne der Institution und der Interaktionsordnung in der Familie auf das Selbstkonzept.
- H₂: Es gibt innerhalb des Selbst einen Einfluß des Selbstkonzeptes in Richtung auf die psychosoziale Befindlichkeit und von der psychosozialen Befindlichkeit auf die Wertvorstellungen.
- H₃: Ein Einfluß von Schule als Institution und deren Interaktionsordnung wird lediglich auf die sich ausbildenden Wertvorstellungen angenommen.

Die Prüfung der Hypothesen auf der Basis des theoretischen Modells zum Aufbau des Selbst soll mit LISREL-Analysen (JÖRESKOG/SÖRBOM 1986) erfolgen.

2. Design der Untersuchung

Bei der Untersuchung³ wurden insgesamt 2482 Schülerinnen und Schüler befragt, wobei der Stichprobenumfang in Chemnitz 789, in Frankfurt (Oder) 798 und in Siegen 895 betrug. Jungen und Mädchen waren in den Stichproben unge-

2 Zur Überprüfung des Modells wurde auch der Einfluß der Schule auf diese Wertvorstellungen getestet. Es gab dabei keinen signifikanten Einfluß der Interaktionsordnung in der Schule und der Institution Schule auf Leistungsorientierung und Individualismus (vgl. Ergebnisdarstellung).

3 Die Daten unserer Analyse sind einer von der DFG geförderten Jugendstudie entnommen, die in Chemnitz, Frankfurt (Oder) und Siegen im Frühjahr 1995 durchgeführt wurde.

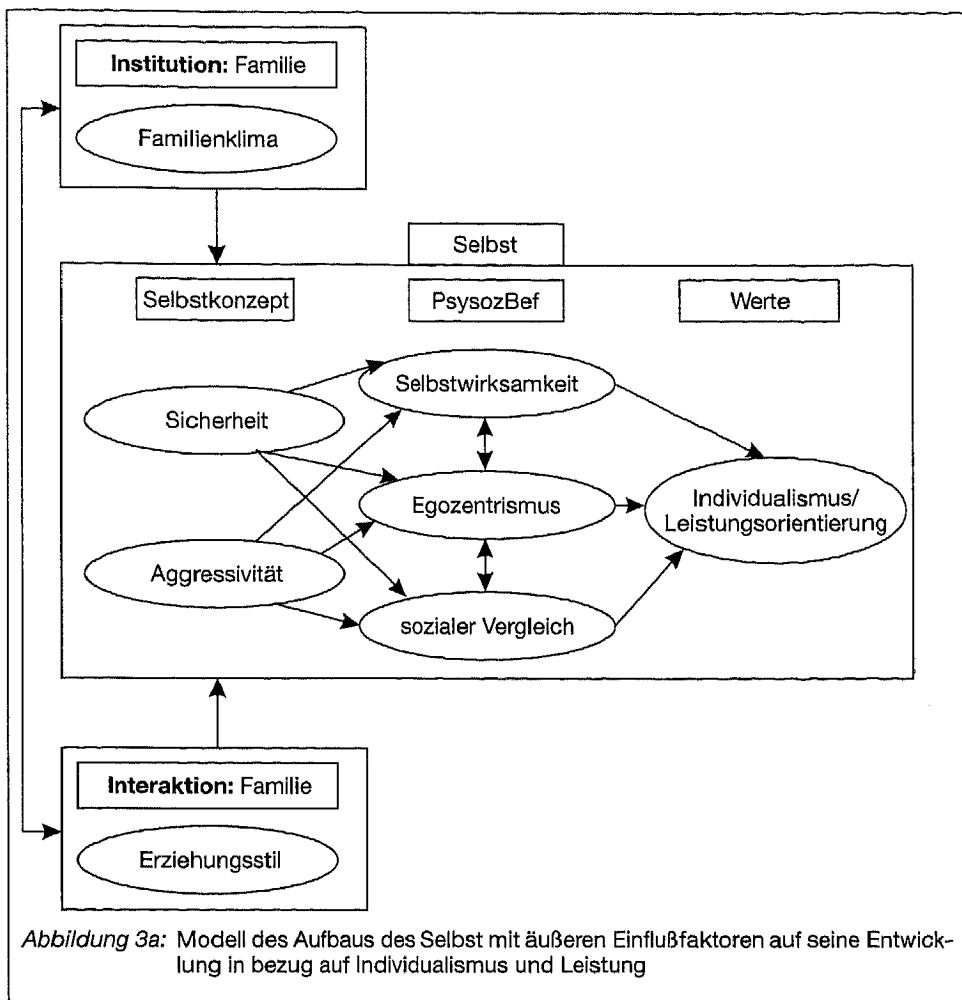
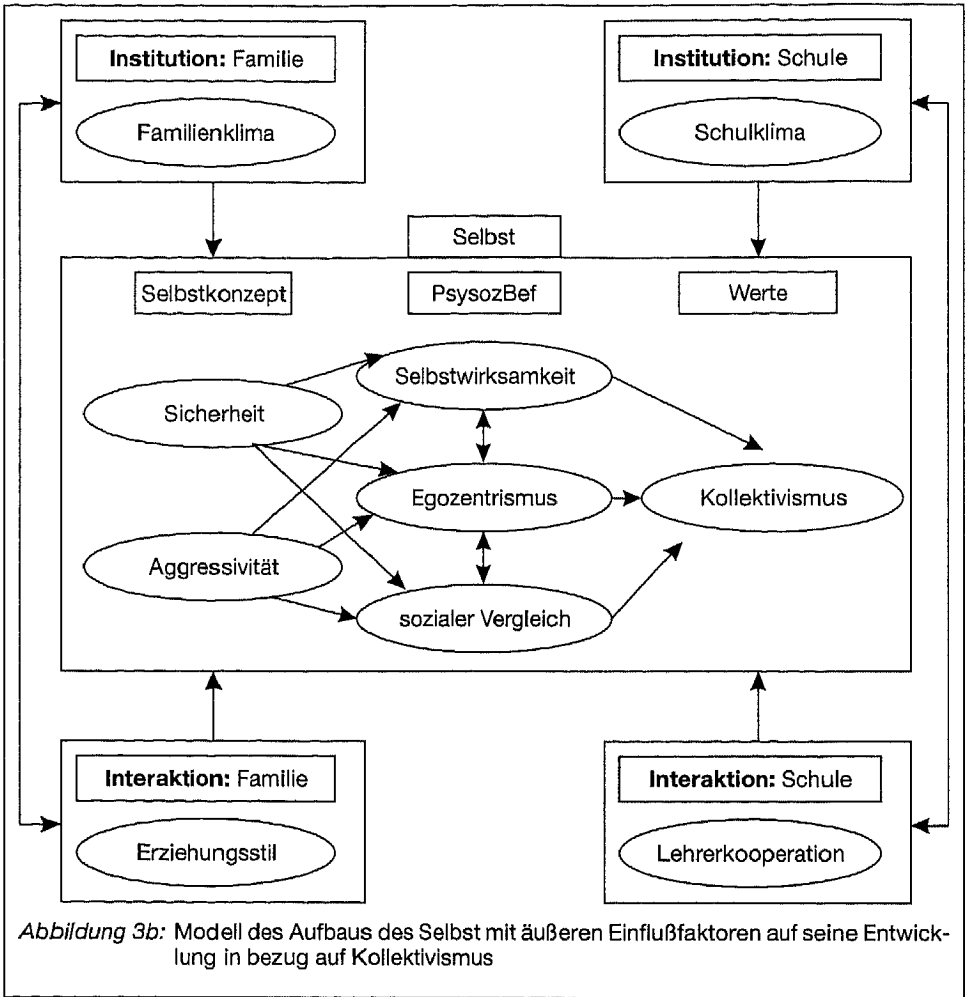


Abbildung 3a: Modell des Aufbaus des Selbst mit äußeren Einflußfaktoren auf seine Entwicklung in Bezug auf Individualismus und Leistung

fähr gleich verteilt. Es wurden Schülerinnen und Schüler der Altersgruppe der 12- bis 16jährigen in den Klassenstufen 7 bis 10 befragt. Das Durchschnittsalter der Jugendlichen war 14,6 in Frankfurt (Oder), 14,7 in Siegen und 14,8 in Chemnitz. Die Befragung wurde in allen vorhandenen Schulformen der Sekundarstufe I mit Ausnahme der Sonderschule, d.h. in Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Mittelschulen⁴ an den genannten Orten durch-

4 In der Region Chemnitz gibt es als Schulformen nur Mittelschule und Gymnasium. In der Mittelschule kann hier auch der Hauptschulabschluß erworben werden. In der Frankfurter Stichprobe ist die Hauptschule als Schulform nicht vertreten, weil es diese Schulform in Brandenburg nicht gibt. Hier kann in der Gesamtschule die Berufsbildungsreife erworben werden, was dem Hauptschulabschluß entspricht. Vergleicht man die unterschiedlichen Gliederungen des Schulsystems in den hier in die Untersuchungen einbezogenen Regionen, dann scheinen allein die Gymnasiasten untereinander vergleichbar zu sein, und es bietet sich eine Unterteilung Gymnasiasten/Nichtgymnasiasten an.



geführt. Für die Datenanalyse wurden die befragten Jugendlichen in zwei Gruppen, Schüler eines Gymnasiums und Schüler einer anderen Schulform, unterteilt. Aufgrund der unterschiedlichen Gliederung des Schulsystems in den einbezogenen Regionen war eine andere Zuordnung der Schulformen nicht möglich. In Chemnitz standen 334 Gymnasiasten 455 Schülerinnen und Schülern anderen Schulformen gegenüber. In Frankfurt (Oder) war das Verhältnis 269 zu 529 und in Siegen 230 zu 665. Die Befragung wurde mit einem standardisierten Fragebogen u. a. zu den Themenbereichen Schule, Freizeit, Wertorientierungen, Familie und Peer-Groups durchgeführt.

3. Methoden der Untersuchung

Das Hauptanliegen der hier vorgestellten Untersuchung ist es, im Rahmen eines ökologischen Ansatzes (BRONFENBRENNER 1989) die mit dem sozialen Wandel einhergehenden Prozesse, ausgelöst durch ökonomische, gesellschaftliche und soziale Umwälzungen im Zusammenhang mit der Vereinigung Deutschlands, wissenschaftlich zu begleiten und zu dokumentieren. Dabei sollen die Umwelt der Heranwachsenden, in ihr durchgeführte Aktivitäten und gewonnene Erfahrungen sowie sich verändernde Wertorientierungen untersucht werden. Ziel der Studie ist u. a. die Replikation der Ergebnisse der Berliner Jugendstudie, einer Hauptstadtstudie.⁵ Die Möglichkeit eines Vergleichs mit Stichproben aus kleineren Städten dient der Dekonfundierung von Einflüssen des politischen Systems auf die Jugendsozialisation und von Einflüssen, die dem Leben in der Metropole geschuldet sind.

Die Anlage der Untersuchung ließ die Ziehung einer Zufallsstichprobe oder einer geschichteten Stichprobe nicht zu. Dies führte zur Ziehung gelegentlicher Stichproben an den verschiedenen Erhebungsorten (MERKENS/SCHMIDT 1995), die als Grundlage für Replikationsstudien dienten. Ergebnisse auf der Basis solcher Stichproben lassen zwar keine Verallgemeinerungen zu, ermöglichen aber unser Anliegen, die Überprüfung von Modellbildungen in unterschiedlichen Stichproben. Die Ziehung gelegentlicher Stichproben, „die weder mit einer Kombination von Systematik und Zufall, wie bei den geschichteten Stichproben, noch zufällig, wie bei den repräsentativen Stichproben, erfolgt, läßt erwarten, daß die Merkmalsverteilungen und Mittelwerte in verschiedenen, auf diese Weise gewonnenen, Stichproben voneinander abweichen“ (MERKENS i. Vorb. a). Es sind daher eher Differenzen als Gleichheit oder Ähnlichkeit von Stichprobenkennwerten zu erwarten. Unsere Hypothese ist, daß sich das Modell zur Konstituierung des Selbst trotz dieser erwarteten Differenzen in allen drei Stichproben replizieren läßt.

4. Instrumente

Grundlage der folgenden Analyse bildeten ausgewählte Items aus dem Fragebogen, die das obige Modell zur Konstituierung des Selbst abbilden (s. Tab. 1).

Zur Operationalisierung der gesellschaftlichen Institutionen und der interaktiven Ordnung (vgl. KREUTZ 1989) wurden Items eingesetzt, die die Familie und die Schule einerseits als *Institution* und andererseits als *Interaktion* kennzeichnen: Um die *Interaktionsforschung in der Familie* abzubilden, folgten wir PARKER u. a. (1979) und benutzten ihr Konzept der Erziehungsstile. Dabei wurden drei Items einer Subskala verwendet, die lediglich den permissiven Erziehungsstil der Mutter und des Vaters abbildet. Alle anderen Erziehungsstile, wie der bestrafende, behütende und der unterstützende, wiesen eine schiefe Verteilung auf

5 Die Berliner Jugendstudie ist eine von der DFG geförderte Längsschnittstudie, die seit 1990 durchgeführt wird.

Tabelle 1: Zur Beschreibung des Modells herangezogene Items

Indizes	Stadt	Mean	Stdv	Alpha
Permissiver Erziehungsstil der Mutter (vgl. PARKER, TUPLING and BROWN 1979) 3-Item-Subskala z.B.: Meine Mutter ließ mich die Dinge selbst entscheiden. (0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt völlig)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	1,89 1,95 1,93	.61 .61 .65	.71 .71 .74
Permissiver Erziehungsstil des Vaters (vgl. PARKER, TUPLING and BROWN 1979) 3-Item-Subskala z.B.: Mein Vater ließ mich die Dinge selbst entscheiden. (0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt völlig)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	1,87 1,92 1,92	.59 .62 .61	.68 .71 .71
Familienklima (Eigenkonstruktion) 4 Items z.B.: Fühlst Du Dich zu Hause wohl? (0 = nie bis 3 = ja, immer)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	2,31 2,33 2,31	.42 .43 .46	.69 .72 .73
Lehrerkooperation (Eigenkonstruktion) 5 Items z.B.: Die Lehrer diskutieren offen mit den Schüler/innen über Probleme und Konflikte an der Schule und wie diese gelöst werden können. (0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt völlig)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	1,64 1,80 1,76	.53 .52 .58	.78 .78 .79
Schulklima (Eigenkonstruktion) 3 Items z.B.: Wenn es um wichtige Entscheidungen geht, hält dann Eure Klasse zusammen? (0 = nein bis 3 = ja, die Mehrheit)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	2,23 2,24 2,19	.52 .51 .53	.54 .47 .49
Selbstkonzept (vgl. SCHWARZER/ SPIELBERGER 1986; MERKENS 1996b) Index: Sicherheit 3-Item-Subskala z.B.: Ich fühle mich sehr sicher. Index: Aggressivität 2 Items z.B.: Wenn ich etwas vergeblich mache, möchte ich am liebsten jemanden schlagen. (0 = trifft fast nie zu bis 3 = trifft fast immer zu)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	1,55 1,57 1,61 1,10 1,09 1,20	.59 .59 .58 .67 .70 .68	.61 .60 .53 - - -
Selbstwirksamkeit (vgl. JERUSALEM/SCHWARZER 1986) 5-Item-Skala z.B.: Es bereitet mit keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen (0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt völlig)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	1,70 1,71 1,71	.49 .49 .50	.68 .70 .68
Egozentrismus (vgl. JERUSALEM 1986) 4-Item-Skala z.B.: Es ist nicht so wichtig wie man gewinnt, sondern daß man gewinnt (0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt völlig)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	1,36 1,44 1,21	.60 .57 .59	.65 .60 .61
Sozialer Vergleich (vgl. JERUSALEM 1986) 5-Item-Skala z.B.: Ich habe immer den Ehrgeiz, besser als der Durchschnitt zu sein (0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt völlig)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	1,57 1,60 1,42	.55 .58 .58	.63 .68 .65

Tabelle 1: Zur Beschreibung des Modells herangezogene Items (Fortsetzung)

Indizes	Stadt	Mean	Stdv	Alpha
Individualismus (vgl. HUI/VILLAREAL 1989) 3-Item-Subskala z.B.: Wir stünden alle besser da, wenn jeder sich nur um sich selbst kümmern würde (0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt völlig)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	0,82 0,90 0,74	.53 .55 .55	.38 .43 .46
Leistung (vgl. BOEHNKE 1988) 3-Item-Subskala z.B.: Erfolg in der Schule und später im Beruf ist das Wichtigste im Leben (0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt völlig)	Chemnitz Frankfurt/O. Siegen	1,64 1,75 1,50	.61 .63 .63	.64 .65 .65

und konnten somit nicht berücksichtigt werden.⁶ Eine Eigenkonstruktion, die das Familienklima in Anlehnung an SCHNEEWIND, BECKMANN und ENGFER (1983) abbildet, wurde zur Darstellung der *Familie als Institution* verwendet. Die *Interaktionsordnung in der Schule* wurde mit einer selbstkonstruierten Skala erhoben, die den Grad der Lehrerverbundenheit beschreibt. Um *Schule als Institution* abzubilden, wurde eine Eigenkonstruktion eingesetzt, die das Schulklima abbildet.

Die Operationalisierung des *Selbst* wurde auf verschiedenen Ebenen vorgenommen: Zur Beschreibung des *Selbstkonzepts* wurden in Anlehnung an SCHWARZER und SPIELBERGER (1986), modifiziert von MERKENS (i. Vorb. b), die Indizes „Sicherheit“ und „Aggressivität“ verwendet. Die *psychosoziale Befindlichkeit* wurde über „Selbstwirksamkeit“ (JERUSALEM/SCHWARZER 1986), „Egozentrismus“ und „sozialer“ Vergleich (JERUSALEM 1986) abgebildet. Zur Operationalisierung der *Wertorientierungen* wurden zum einen Teile der Materialismus-/Postmaterialismus-Skala verwendet. Bei der Aufnahme dieser Skala folgten wir BOEHNKE (1988), der die INGLEHART-Skala (1979) modifizierte, um sie für jüngere Erwachsene anwendbar zu machen. Hier wurde nur eine Subdimension, die der Leistungsorientierung, berücksichtigt. Zweitens benutzten wir die Individualismus-/Kollektivismus-Skala von HUI/VILLAREAL (1989), die in zwei Subskalen aufgeteilt wurde, wobei zum einen der individualistischen und zum anderen der kollektivistischen⁷ Dimension Rechnung getragen wurde.

Da bei der Vorbereitung des Forschungsprojektes sowohl von kulturspezifischen Artikulationen als auch von Universalien in Ost und West ausgegangen

6 Das bedeutet keine Einschränkung gegenüber der Vorstudie, bei der sich nur ein Einfluß des permissiven Erziehungsstils nachweisen ließ. Dieses Ergebnis hängt wahrscheinlich mit dem Verzicht auf den kontrolltheoretischen Teil bei der Modellbildung zusammen: Autoritärer, behütender und unterstützender Erziehungsstil wirken eher in Richtung kontrollierend, permissiver Erziehungsstil in Richtung antreibend bei der Konstituierung des Selbst. Zwischen kontrollierend und antreibend lassen sich für das Selbst wiederum keine systematischen Beziehungen nachweisen (vgl. JESSOR/JESSOR 1977).

7 Das Modell ließ sich in den LISREL-Analysen für die Wertorientierung des Kollektivismus nur bedingt replizieren. Die Ursache dafür könnte in der Schiefe der Verteilung der zugrundeliegenden Indizes liegen. Diese Wertorientierung fand bei den Jugendlichen eine sehr hohe Akzeptanz. Deshalb wird auf die ausführliche Darstellung der Ergebnisse im folgenden verzichtet.

Tabelle 2: Anpassungswerte der LISREL-Analysen für die Modelle 1 und 2 für die einzelnen Stichproben

<i>Modell 1</i>					
Leistung	chi ²	df	GFI	AGFI	RMSR
Chemnitz	97	23	.979	.930	.016
Frankfurt/O.	45	21	.989	.958	.011
Siegen	83	22	.985	.946	.014
<i>Modell 2</i>					
Individualismus	chi ²	df	GFI	AGFI	RMSR
Chemnitz	96	23	.979	.929	.015
Frankfurt/O.	56	22	.988	.957	.011
Siegen	67	22	.988	.956	.012

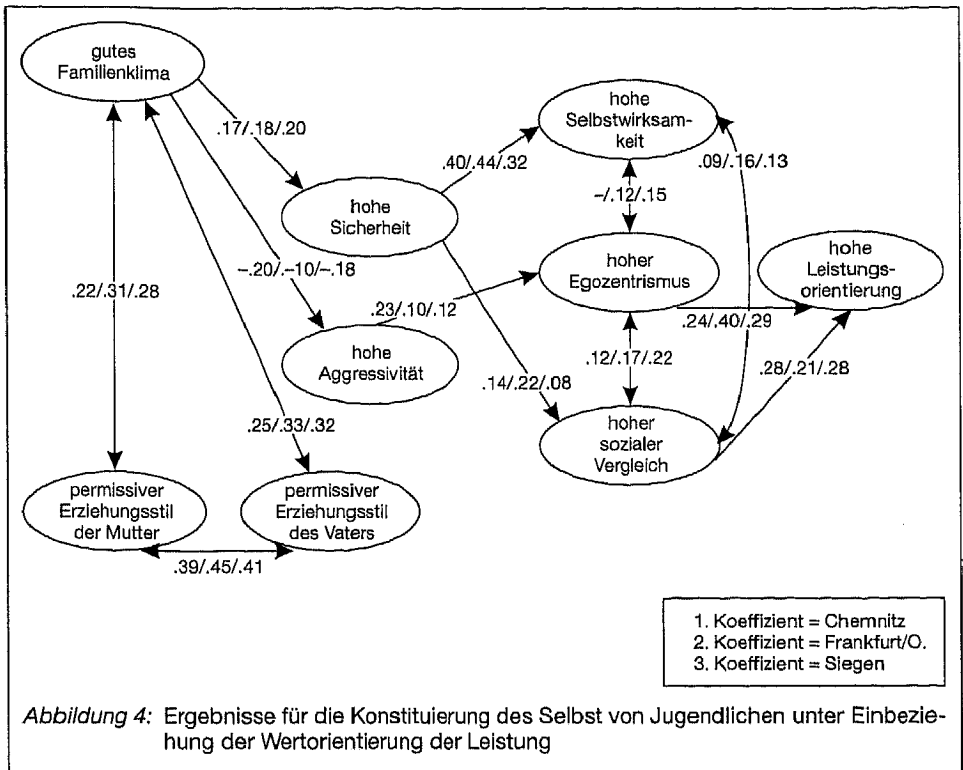
wurde⁸, folgten wir bei der Konstruktion der Skalen zur Überprüfung unseres Modells zur Konstituierung des Selbst dem *etic-approach* (BERRY 1980; BERGS-WINKELS/BOEHKE 1991). Der Begriff *etic* stammt wie der Begriff *emic* aus der Linguistik. In Analogie zur Linguistik werden mit *emic* kulturspezifische und mit *etic* solche Ansätze benannt, die sich an der Suche nach Universalien orientieren (vgl. TRIANDIS/LAMBERT 1980). Für jede Skala wurden daher in jeder Substichprobe getrennte Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Die Items wurden nur dann akzeptiert, wenn die *item-total-correlation* bei $>.10$ und *Cronbach's Alpha* bei $>.35$ in allen drei Stichproben lagen.

Nach Inspizierung der Datenqualität wurden die Daten zur Überprüfung des theoretischen Modells in LISREL-Analysen einbezogen. Es wurden zunächst die Nullmodelle, bei denen keine Beziehungen der Variablen zugelassen wurden, mit dem LISREL-7-Programm für die drei Stichproben aus Chemnitz, Frankfurt/Oder und Siegen und die zwei Wertorientierungen Individualismus und Leistungsorientierung getrennt getestet. Sie ergaben kein befriedigendes Ergebnis. Nachdem die Zellen für alle theoriekonformen und signifikanten Parameter freigesetzt wurden, ergaben sich, bezogen auf die Stichprobengröße, zufriedenstellende Ergebnisse. Die Anpassungswerte sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

5. Ergebnisse und Diskussion

Die Abbildungen 4 und 5 dokumentieren die Ergebnisse unserer Analysen. Bei diesen Abbildungen werden alle empirisch belegten Zusammenhänge berichtet, wobei jeweils der Median der signifikanten standardisierten Beta- und Psi-Koeffizienten eingezeichnet ist. Unser Modell wurde bereinigt um den Einfluß der drei unabhängigen Variablen Geschlecht, Alter und Schulform. Das heißt,

8 Zur theoretischen und methodologischen Diskussion vgl. MERKENS und BOEHKE (1992).

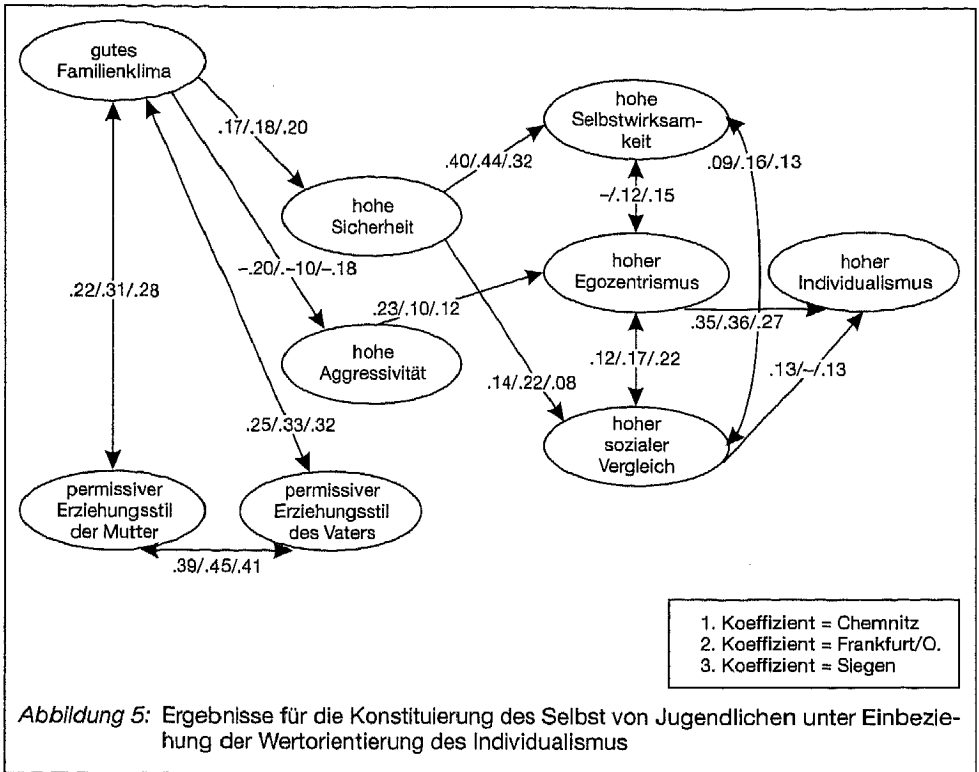


der Einfluß dieser Variablen wurde auspartialisiert, weil er für das theoretische Modell nicht von unmittelbarer Bedeutung ist. Die zwei Abbildungen beziehen sich jeweils auf eine Wertorientierung und die von uns gewählten drei Stichproben.

Abbildung 4 gibt die Ergebnisse für die Konstituierung des Selbst von Jugendlichen in Richtung auf die Wertorientierung Leistung wieder.

Zunächst ist festzustellen, daß das Ausgangsmodell von KREUTZ (1989) zu wesentlichen Teilen bestätigt wird. Es gibt bei der Familie eine Interdependenzbeziehung zwischen Institution (Familienklima) und Interaktionsordnung (Erziehungstile). Zusätzlich ergibt sich in den Familien für die Interaktionsordnung eine hohe Konsistenz in der Einschätzung beider Eltern durch die Jugendlichen. Es existiert außerdem in Übereinstimmung mit dem Modell vom KREUTZ (1989) eine Wirkung der Institution auf das Selbstkonzept Sicherheit und Aggressivität, bei letzterem, wie zu erwarten, ein negativer Zusammenhang. Die Beziehung zwischen Interaktionsordnung und Selbstkonzept fehlt demgegenüber.

Die im theoretischen Modell vorhergesagte Beziehung zwischen Selbstkonzept und psychosozialer Befindlichkeit wird ebenfalls bestätigt. Neben einem Einfluß der Aggressivität auf den Egozentrismus gibt es weitere, nämlich der Sicherheit auf die Selbstwirksamkeitserwartung und der Tendenz, sich sozial zu vergleichen. Außerdem zeigen sich hier interdependente Beziehungen zwischen Egozentrismus und der Tendenz, sich sozial zu vergleichen, sowie der Selbst-



wirksamkeitserwartung und dem sozialen Vergleich. Die vorhergesagte Beziehung zwischen psychosozialer Befindlichkeit (Egozentrismus; Tendenz, sich sozial zu vergleichen) und der Leistungsorientierung konnte ebenfalls nachgewiesen werden.

Die Einbeziehung von Schulvariablen (Institution, Interaktionsordnung) hat zu einer Verschlechterung des *goodness-of-fit* des Modells geführt. Deshalb sind diese Variablen nicht in das Modell aufgenommen worden. Das theoretische Modell konnte demnach für die Wertvorstellung Leistungsorientierung für alle Beziehungen bestätigt werden. Eine weitere Interdependenzbeziehung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Egozentrismus, die aber nur in zwei der drei Stichproben auftritt, ist noch erwähnenswert. Die Beta-Koeffizienten für die Beziehungen innerhalb des Selbst fallen jeweils etwas höher aus als die vom Familienklima auf das Selbst. Das spricht für eine zusätzliche Unterstützung der eingangs formulierten Hypothese, daß es sich beim Selbst um ein autopoietisches System handelt, welches im Sinne eines geschlossenen Systems agiert und nur sparsame Relationen zur Umwelt zuläßt (vgl. LUHMANN 1984).

Abbildung 5 stellt die Ergebnisse für die Konstituierung des Selbst von Jugendlichen unter Einbeziehung der Wertorientierung des Individualismus dar.

Für diese Wertorientierung konnte im Prinzip das gleiche Muster wie für die Leistungsorientierung aufgezeigt werden. Der einzige Unterschied, der sich zeigte, war die Beziehung zwischen der Bereitschaft zum sozialen Vergleich und

einem hohen Individualismus, die hier nur für die Stichproben aus Chemnitz und Siegen nachgewiesen werden konnte.

Für alle drei Stichproben und für alle Modelle konnte somit bestätigt werden, daß die Einflüsse vom Selbstkonzept über die psychosoziale Befindlichkeit auf die Wertvorstellungen wirken. Dabei zeigte sich, daß die Interaktionsordnung in der Familie und die Familie als Institution in erster Linie direkten Einfluß auf das Selbstkonzept von Jugendlichen ausüben und nur indirekt über die psychosoziale Befindlichkeit auf Wertvorstellungen wirken.

6. Zusammenfassung

Auf der Basis der Stichproben aus Chemnitz, Frankfurt (Oder) und Siegen konnte ein Modell des Selbst bestätigt werden, welches eine Schichtung in Selbstkonzept, psychosoziale Befindlichkeit und Wertvorstellungen annimmt. Die Grundstruktur des Modells zur Konstituierung des Selbst in Anlehnung an KREUTZ (1989) konnte in wesentlichen Teilen mit den Differenzierungen der Einflußfaktoren auf die Wertvorstellungen Leistungsorientierung und Individualismus in allen drei Stichproben repliziert werden. Dabei konnte in bezug auf die erste Hypothese lediglich ein indirekter Einfluß der Institution Familie über das Selbstkonzept und die psychosoziale Befindlichkeit auf diese Wertorientierungen, wie in Hypothese 2 formuliert, nachgewiesen werden. Der interaktionale Aspekt der Familie korreliert zwar mit der Institution Familie, wirkt aber nicht direkt auf das Selbstkonzept. Das theoretische Modell für die Wertorientierung des Kollektivismus und damit der in der dritten Hypothese konstatierte Einfluß der Schule konnte nicht wie angenommen bestätigt werden. Die Schiefe der Verteilung außer acht lassend, legen die Ergebnisse der Prüfung allenfalls einen marginalen Einfluß der Schule und hier nur des interaktionalen Aspekts nahe. Hierzu wären weitere Analysen erforderlich.

Aus pädagogischer Sicht ist zunächst bemerkenswert, daß sich zwar in allen Stichproben ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen Institution (Familienklima) und Interaktionsordnung (permissiver Erziehungsstil von Mutter und Vater) nachweisen läßt, daß es dann aber nur eine Beziehung zwischen Institution und Selbstkonzept (Sicherheit) gibt. Dieser letztere Befund läßt vermuten, daß nicht die Erziehung im engeren Sinne, im Modell: des wahrgenommenen Stils dieses Bemühens, sondern die Sozialisation durch die Familie, also die Verfaßtheit der Familie, einen Einfluß auf die Jugendlichen ausübt.

Literatur

- BAACKE, D.: Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: H.-H. KRÜGER (Hrsg.): *Handbuch der Jugendforschung*, Opladen ²1993, S. 135–157.
- BAHR, S.J./WANG, G.: Family Influences on Delinquency. In: S.J. BAHR (Hrsg.): *Family Research. A Sixty-Year Review 1930–1990*, Bd. 2, New York 1992, S. 273–323.
- BANDURA, A.: Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review* 84 (1977), S. 191–215.
- BANDURA, A./ADAMS, N.E./HARDY, A.B./HOWELLS, G.N.: Test of the Generality of Self-Efficacy Theory. In: *Cognitive Therapy and Research* 4 (1980), S. 39–66.

- BECKER, P.: Trierer Persönlichkeitsfragebogen (TPF). Testmappe mit Handanweisung. Göttingen 1989.
- BERGS-WINKELS, D./BOEHNKE, K.: Zur Vergleichbarkeit von Erziehungsstilen in unterschiedlichen Kulturen und zu ihrem Einfluß auf die schulische Leistung von Kindern. In: P. BOTT/H. MERKENS/F. SCHMIDT (Hrsg.): Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule. Theoretische und empirische Beiträge der pädagogischen Forschung. Baltmannsweiler 1991, S. 13–29.
- BERRY, J. W.: Introduction to Methodology. In: H. C. TRIANDIS/W. W. LAMBERT (Hrsg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology. Bd. 2. Boston/London/Sydney/Toronto 1980, S. 1–27.
- BOEHNKE, K.: Prosoziale Motivation, Selbstkonzept und politische Orientierung. Entwicklungsbedingungen und Veränderungen im Jugendalter. Frankfurt a. M. 1988.
- BOEHNKE, K./SOHR, S.: Psychosoziale Befindlichkeit im vereinten Berlin: Intraindividuelle Veränderungen und gesellschaftlicher Wandel. In: I. STEINER/K. BOEHNKE/D. KIRCHHÖFER/H. MERKENS (Hrsg.): Schuljugendliche in Berlin 1993. Arbeitsbericht Nr. III. Berlin 1993, S. 144–157.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- CHIAM, H.: Changes in Self-Concept During Adolescence. In: Adolescence 85 (1987), S. 69–76.
- COLLINS, W. A.: Parents' Cognitions and Developmental Changes in Relationships During Adolescence. In: I. E. SIGEL/A. V. MCGILICUDDY-DELISI/J. J. GOODNOW: Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children. Hillsdale (N.J.) ²1992, S. 175–197.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: Promoting Self-determined Education. In: Scandinavian Journal of Educational Research 38, Nr. 1 (1994), S. 3–14.
- DURKHEIM, E.: Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a. M. 1984.
- ELLIS, D. W./DAVIS, L. T.: The Development of Self-Concept Boundaries across the Adolescent Years. In: Adolescence 17 (1982), S. 695–710.
- ERIKSON, E. E.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik sozialen Wandels. Stuttgart 1988.
- FEND, H.: Selbstbezogene Kognitionen und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen: Verschonen schulische Bewertungsprozesse den „Kern der Persönlichkeit“? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4 (1984), S. 251–270.
- FEND, H.: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bern 1994.
- FILIPP, S.-H.: Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 12 (1980), H. 2, S. 105–125.
- GRIFFIN, N./CHASSIN, L./YOUNG, R. D.: Measurement of Global Self-Concept versus Multiple Role-Specific Self-Concept in Adolescence. In: Adolescence 16 (1981), S. 49–56.
- HAGAN, J./MERKENS, H./BOEHNKE, K.: Delinquency and disdain: Social capital and the control of right wing extremism among East and West Berlin youth. In: American Journal of Sociology 100 (1995), S. 1028–1052.
- HAUSSER, K.: Identitätsentwicklung. New York 1983.
- HAVIGHURST, R. J.: Developmental Tasks and Education. New York 1972.
- HELSPER, W.: Jugend und Schule. In: H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1993, S. 351–382.
- HIRSCHI, T.: Causes of Delinquency. Berkeley 1969.
- HUI, C. H./VILLAREAL, M. J.: Individualism-Collectivism and Psychological Needs. Their Relationships in Two Cultures. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 20 (1989), S. 310–323.
- HURRELMANN, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München ³1994.
- INGLEHART, R.: Wertewandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In: H. KLAGES/P. KMIĘCIAK (Hrsg.): Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt a. M. 1979, S. 279–316.
- JERUSALEM, M.: Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie. Bd. 1, Bericht über das Forschungsvorhaben „Entwicklung des Selbstkonzepts und selbstbezogene Kognitionen in Abhängigkeit von sozialen Vergleichssituationen in schulischen Umwelten“. Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie 1984.
- JERUSALEM, M.: Soziale Vergleichstendenz. In: R. SCHWARZER (Hrsg.): Skalen zur Befindlichkeit der Persönlichkeit. Forschungsbericht. Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie 1986, S. 229–234.
- JERUSALEM, M./SCHWARZER, R.: Selbstwirksamkeit. In: R. SCHWARZER (Hrsg.): Skalen zur Befindlichkeit der Persönlichkeit. Forschungsbericht. Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie 1986, S. 15–24.

- JESSOR, R./JESSOR, S. L.: Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth. New York 1977.
- JESSOR, R./JESSOR, S. L./FINNEY, J.: A Social Psychology of Marijuana Use: Longitudinal Studies of High School and College Youth. In: Journal of Personality and Social Psychology 26 (1973), S. 1–15.
- JÖRESKOG, K. G./SÖRBOM, D.: LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables, and least squares methods. Software Handbook. Chicago 1986.
- KOHLBERG, L.: Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In: D. A. GOSLIN (Hrsg.): Handbook of socialization theory and research. Chicago 1969, S. 347–480.
- KREUTZ, H.: Neuere Theorien zum Jugendverhalten. In: M. MARKEFKA/R. NAVE-HERZ (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. II: Jugendforschung. Neuwied 1989, S. 169–195.
- LÜDERS, C.: Vernachlässigte Probleme der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 209–228.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt a. M. 1984.
- MEAD, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1975.
- MERKENS, H.: Zur Stichprobenproblematik empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. In: K. P. TREUMANN/G. NEUBAUER/R. MÖLLER/J. ABEL (Hrsg.): Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung. Münster 1996, S. 67–72.
- MERKENS, H.: Jugend in einer pädagogischen Perspektive. Ergebnisse empirischer Studien. In Vorbereitung (b).
- MERKENS, H./BOEHNEKE, K.: Theoretische und methodologische Herausforderungen beim Kulturvergleich. In: H. MERKENS/D. KIRCHHÖFER/I. STEINER (Hrsg.): Berliner Schülerstudie 1992. Arbeitsbericht Nr. II. Freie Universität Berlin, Zentrum für Europäische Bildungsforschung 1992, S. 10–14.
- MERKENS, H./SCHMIDT, F. (Hrsg.): Lebenslagen Schuljugendlicher und sozialer Wandel im internationalen Vergleich. Baltmannsweiler 1995.
- OERTER, R.: Jugendalter. In: R. OERTER/L. MONTADA (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München 1987, S. 265–338.
- PARKE, R. D./LADD, G. W.: Family-Peer-Relationships: Modes of Linkage. Hillsdale (N. J.) 1992.
- PARKER, G./TUPLING, H./BROWN, L. B.: A Parental Bonding Instrument. In: British Journal of Medical Psychology 52 (1979), S. 1–10.
- PEARSON, J. C.: Communication in the Family. Seeking Satisfaction in Changing Times. New York 1993.
- RICE, F. P.: The Adolescent. Development, Relationships and Culture. Boston/London/Sydney/Toronto 1993.
- SCHFOLD, W./HORNSTEIN, W.: Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 909–930.
- SCHNEEWIND, K. A./BECKMANN, M./ENGFER, A.: Eltern und Kinder. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1983.
- SCHWARZER, R./SPIELBERGER, C. D.: Das „State-trait Persönlichkeits-Inventar“. In: R. SCHWARZER (Hrsg.): Skalen zur Befindlichkeit der Persönlichkeit. Forschungsbericht. Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie 1986, S. 93–106.
- SCHWARZER, R.: Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. Göttingen 1990.
- SILBEREISEN, R. K./KASTNER, P.: Neue Orientierungen in der psychologischen Jugendforschung. In: W. HEITMEYER (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. München 1986, S. 63–75.
- SILBEREISEN, R. K./REIZLE, M.: Selbstwertgefühl, Freizeitpräferenzen und Drogengebrauch im Jugendalter. In: H.-P. FREY/K. HAUSSEYER (Hrsg.): Identität. Stuttgart 1987, S. 125–138.
- TRIANDIS, H. C./LAMBERT, W. W. (Hrsg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology. Bd. 1. Boston/London/Sydney/Toronto 1980, S. 1–14.
- WILBERT, J.: Jugendforschung. In: D. LENZEN (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek 1989, S. 813–818.
- WILLIS, T. A./VAUGHAN, R.: Social Support and Substance Use in Early Adolescence. In: Journal of Behavioral Medicine 12 (1989), S. 321–339.
- YOUNISS, J./SMOLLAR, J.: Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends. Chicago 1985.

Abstract

In a cross-cultural comparative study a theoretical model for the constitution of the self among adolescents is tested empirically; in this, the authors refer to a model developed by KREUTZ (1989). School and family as institutions and networks of interaction are examined as to their impact on the self of adolescents. The investigation is based on data provided by three sample surveys which were part of an East/West-study among 12- to 16-year-old students. In this, the basic structure of the model could be replicated.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Hans Merkens, Dipl.-Päd. Gabriele Claßen, Dr. Dagmar Berghs-Winkels, Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, Fabeckstr. 13, 14195 Berlin